

Christophe Muller,
Aurore Promonet,**
Éric Fery,***
Florence Genin,****
Julian Manneville,*****
Stéphanie Joublin,*****
et Catherine Leroy******

Écrire pour apprendre et s'approprier son métier en lycée professionnel¹

Résumé

Cet article relate la naissance d'une recherche menée conjointement dans trois lieux d'éducation associés (LéA) à l'Institut français de l'éducation (Ifé) au sein de l'école normale supérieure (ENS) de Lyon (France).

Le LéA-Ifé [PRO] se développe actuellement dans trois lycées professionnels de la région Grand-Est de La France, dans l'académie de Nancy-Metz, au lycée des métiers entre Meurthe-et-Sânon, situé à Dombasle-sur-Meurthe, au lycée Camille Claudel, à Remiremont et au lycée Louis de Cormontaigne, à Metz.

Notre recherche est collaborative ; elle rassemble des acteurs venus d'horizons divers autour d'un questionnement commun : comment former les élèves de lycée professionnel à des pratiques d'écriture qui puissent leur ouvrir les portes de

* Inspecteur de l'Éducation nationale, en sciences et technologies de l'industrie.

** Enseignante-chercheuse en sciences du langage, docteure en sciences de l'éducation et de la formation, Institut national supérieur du professorat et de l'éducation, université de Lorraine, laboratoire : Centre de recherche sur les médiations.

*** Enseignant de français et histoire-géographie.

**** Enseignante en gravure sur pierre.

***** Enseignant en maintenance des véhicules automobiles.

***** Enseignante en français et histoire-géographie.

***** Provisseure adjointe de lycée.

1. La traducción castellana del presente artículo, realizada por Carla Maglio (UNIFE), se ofrece en este mismo número de la *RAP* con el título "Escribir para aprender y apropiarse del oficio en los centros de formación profesional". [N. de E.]

l'entreprise mais aussi leur donner accès aux études supérieures ? Comment collaborer dans cette perspective au sein d'une équipe pluricatégorielle ?

Le présent article raconte d'abord la naissance de notre collectif, qui réunit des inspecteurs, une chercheuse, des enseignants et des responsables d'établissements du secondaire supérieur (16-19 ans) accueillant des formations professionnelles. Dans une seconde partie, nous unissons nos voix pour présenter la problématique arrêtée pour notre recherche, son inscription dans un cadre théorique composite et ses choix méthodologiques. Enfin, nous exposons des expérimentations, menées dans les classes : elles témoignent des déclinaisons possibles du projet scientifique lorsqu'il est confronté au réel, immergé dans l'activité de formation professionnelle initiale. Nous espérons montrer comment cette dynamique d'aller et retour entre réflexions théoriques et pratiques de terrain enrichit et légitime la collaboration

Mots Clés

Pratiques d'écriture • Formation technico-professionnelle • Recherche collaborative multidisciplinaire • Développement professionnel des enseignants

1. Naissance du LÉA PRO

Un projet des corps d'inspection

Une étude des résultats aux épreuves certificatives du baccalauréat professionnel, menée par le collège des inspecteurs de l'Éducation nationale de sciences et technologies industrielles (IEN STI), a mis en évidence des difficultés pour les élèves et apprentis dans la rédaction de rapports d'activités. Ces écrits, ayant vocation à mesurer le degré d'acquisition de certaines compétences, sont présentés à l'oral devant des jurys composés de professeurs d'enseignement professionnel et de professionnels, tuteurs ou maîtres d'apprentissage. Ce travail est évalué dans le cadre des épreuves certificatives pour l'obtention de diplômes professionnels (certificat d'aptitudes professionnelles, baccalauréat professionnel, brevet des métiers d'art).

Dans un même temps, les inspecteurs réfléchissaient au moyen d'accompagner les professeurs du second degré qui, inscrits dans une démarche de certification de formateurs d'enseignants, doivent rédiger un mémoire professionnel.

Des rencontres décisives

A l'occasion d'une journée d'étude sur la LITERACIE le 10 janvier 2019 organisée par l'Inspectrice Pédagogique Régionale de Français, l'équipe des IEN STI a participé à un atelier consacré aux traces écrites scolaire : cet atelier permettait le partage des pratiques de l'école au lycée. Dans ce cadre, ils ont eu un temps d'échanges avec le LéA-Ifé « Trace écrite en Terre de Lorraine » dont une maitresse de conférences était la partenaire scientifique. Le but de l'atelier était de questionner les pratiques et connaissances des pratiques en matière de traces écrites de l'école au lycée.

Notre deuxième rencontre s'est faite au cours des assises de la formation de l'académie de Nancy-Metz le 16 décembre 2019. Il était question du partenariat recherche-enseignement : un exemple de recherche collaborative était présenté par la chercheuse responsable scientifique du LéA-Ifé Traces écrites et par un professeur de mathématiques, membre du LéA-Ifé et responsable de la coordination entre les écoles et collèges associés au sein du LéA-Ifé.

La construction d'un projet commun

C'est dans ce contexte qu'est née notre projet. Les IEN STI ont fait coïncider l'étude de la difficulté des élèves à produire des écrits professionnels, la nécessité d'accompagner les professeurs dans leur développement professionnel et la rencontre avec la chercheuse et son expérience dans les LéA-Ifé pour proposer le projet de création du LéA-Ifé [PRO]. Après acceptation de notre dossier de candidature auprès du réseau national des LéA-Ifé, en février 2020, nos travaux de recherche collaborative ont débuté en septembre de la même année. Nous avons allié lectures des connaissances disponibles sur nos questions et écriture de notre projet. Nous

sommes partis d'une citation de Maela Paul, docteure en sciences de l'éducation et spécialiste de la notion d'accompagnement en formation, explicitant le rôle de l'écriture dans la validation des acquis de l'expérience chez les adultes : « Pour constituer l'écriture (pour apprendre et s'approprier son métier en lycée professionnel) comme objet d'étude, il est apparu nécessaire à la fois de considérer sa spécificité (le cadre institué) et d'ouvrir l'espace de son entendement (le processus instituant d'écriture de sa pratique) » (Paul, 2014, p. 12). Cette réflexion, transposée à la formation professionnelle initiale au lycée, a constitué un point de départ à notre réflexion commune.

Il nous a semblé que le contexte sociodidactique de la formation constitue un environnement favorable au développement collégial d'une didactique pluridisciplinaire de l'écriture. D'abord, les prescriptions institutionnelles invitent tous les professeurs à contribuer à la maîtrise de la langue française des élèves. De plus, nous poursuivons un double enjeu des formations : scolaire et professionnel. La bivalence fréquente des enseignants, la formation en alternance et les modalités évaluatives induites par le Contrôle en Cours de Formation favorisent le développement du travail collectif. Collaborent en effet des enseignants, les équipes de direction d'établissements et des professionnels du monde de l'entreprise.

Nous nous référons à un modèle écossais, proposé par Kay Livingston lors d'une conférence de consensus consacrée à la formation continue des enseignants, organisée par le Centre national de l'évaluation scolaire (CNESCO, en novembre 2020) : nous souhaitons aussi que les enseignants deviennent responsables de leur propre développement professionnel et qu'ils soient capables d'investiguer, de questionner ce qui se passe dans leur classe au regard de ce que dit la recherche. Nous favorisons dans ce projet ce que les écossais appellent *l'enquiry* : une posture d'enquête qui combine recherche, réflexivité et pratiques professionnelles. Lors d'un récent voyage d'étude au Québec, à Chicoutimi, nous avons pu observer concrètement l'adossement à la recherche de la formation continue des enseignants, organisés en communautés de pratiques et en communautés d'apprentissage, au sein du Consortium Régional de Recherche en éducation (CRRE), dispositif de recherche collaborative au service du développement professionnel, soutenu par l'université du Québec à Chicoutimi (UQAC).

2. Mener à bien une recherche commune

Le projet de recherche

Notre recherche collaborative vise l'amélioration de la préparation des élèves à entrer dans leur futur métier, sachant que la rédaction d'un écrit de trente pages restituant les acquis de leur expérience de stage en milieu professionnel doit attester de leur professionnalisation. Nous avons travaillé dans une double visée. Nous souhaitons épauler les enseignants de disciplines générales et de disciplines professionnelles pour accompagner les jeunes gens dans ce cheminement et mettre la recherche au service du développement professionnel des enseignants impliqués.

L'intérêt de notre démarche réside dans l'articulation entre l'analyse de l'activité professionnelle des enseignants, tuteurs et maîtres de stage, en référence aux notions de genre et de style (Clot et Faïta, 2000) et l'approche didactique de la professionnalisation des lycéens et lycéennes. Nous souhaitons comprendre les logiques d'action des enseignants, conjuguées à celles des élèves, au sein des disciplines, pour aider ces derniers à optimiser les pratiques d'écriture de formation (académique et professionnelle). Les travaux sur l'écriture scolaire et sur les gestes didactiques des enseignants sont nombreux (Bucheton et Dezutter, 2008 ; Bucheton, 2009 ; Pilorgé, 2010 ; Chabanne et Dezutter, 2011 ; Doquet, 2011 ; Promonet, 2015, 2017, 2019). Nous nous concentrons, dans le contexte du lycée professionnel, sur le difficile passage à l'écriture, instituée en écriture du passage (Delamotte, 2000 ; Paul, 2014) : passage à l'entreprise ou aux études supérieures.

Notre recherche s'intitule donc : « Écrire pour apprendre et s'approprier son métier en lycée professionnel ». Elle vise à répondre aux questions suivantes : comment les interventions enseignantes collégiales peuvent-elles étayer cette écriture d'apprentissage, tout à la fois singulière et personnelle, mais aussi collectivement instituée en genre (scolaire et professionnel) ? Comment la communauté enseignante du lycée professionnel peut-elle faire de cette tâche scolaire académique une activité de projet de développement personnel ? Comment peut-elle exploiter cette situation d'enseignement-apprentissage en faveur d'une transition réussie du milieu scolaire vers le monde de l'entreprise ou vers des études supérieures ?

L'enquête

Dans cette perspective, nous avons procédé en deux temps. Nous avons constitué un corpus de productions d'élèves. Nous avons établi un protocole de recueil puis d'analyse de chaque document. Nous avons identifié les caractéristiques des textes : structure globale prenant en charge le confort du lectorat (plan équilibré, titres et sous-titres, illustrations de diverses natures, schémas...), degré de précision des passages descriptifs et explicatifs (présence de définitions pertinentes, de commentaires et de métalangage), marques d'énonciation manifestant l'implication personnelle de l'auteur, inscription du propos dans un discours académique, technique, commercial et maîtrise de la langue. Cette phase exploratoire a permis deux constats qui ont orienté notre recherche. Certains écrits attestaient d'un manque de personnalisation alors qu'ils sont voués à matérialiser des projets personnels d'orientation. L'écart était important entre les écrits les plus fragiles et les plus solides, en particulier, dans leurs contenus techniques.

Dans une deuxième phase, nous avons cherché à savoir ce que pense le métier de ces productions. Nous avons confronté des professionnels de différents corps de métier à des écrits de nos élèves. Nous avons demandé à chaque professionnel de sélectionner trois parties d'un écrit d'élève qui ont particulièrement attiré leur attention.

Nous les avons informés de la manière suivante :

Nous menons une recherche collaborative pour optimiser la professionnalisation de nos élèves en prenant appui sur les écrits témoins de professionnalisation (ETP), nécessaires à l'obtention des diplômes. Vous êtes un professionnel et c'est votre avis de professionnel qui nous intéresse sur ces trois parties d'un ETP, en Baccalauréat professionnel et brevet des métiers d'art.

Cet entretien de confrontation, aux traces écrites d'apprentissages professionnels des élèves, prévoit quelques questions de relance éventuelle :

- Qu'est-ce qui a retenu votre attention dans chacune de ces trois parties que vous avez choisies ?

- Retrouvez-vous votre métier dans ces pages ? Si oui, quels en sont les indices ?
- Est-ce que l'auteur de ce rapport vous paraît être un bon professionnel ? Quels détails vous inspirent cette réponse ?
- Selon vous, en tant que professionnel, quelle est l'utilité de cet écrit ?

Par ces entretiens inspirés des entretiens d'autoconfrontation aux traces de l'activité (Clot et Faïta, 2000 ; Theureau, 2010), nous espérons accéder à la vision intrinsèque des professionnels interrogés et percevoir leur réception d'écrits produits sur leur métier. Les points de vue ainsi recueillis sont propres à étayer nos choix collectifs d'accompagnement des lycéens, alliant expérience, apprentissage et éducation (Barbier, 2013).

Parallèlement, des expérimentations ont été conduites dans les trois établissements actuellement impliqués. L'objectif étant d'entraîner les élèves à l'écriture et de leur apprendre à mobiliser l'écrit pour s'exprimer de manière personnelle et authentique.

3. Trois expérimentations menées en classe

3.1. Professionnaliser en articulant l'oral et l'écrit : le chef-d'œuvre

L'institution Éducation nationale appelle « chef-d'œuvre » la réalisation que les élèves doivent présenter pour valider le certificat d'aptitude professionnelle (CAP) ou le baccalauréat professionnel.

Le chef-d'œuvre renvoie aux Compagnons du devoir et vise à mettre en valeur la filière professionnelle ainsi que l'évolution d'un individu dans son métier. Être compagnon, c'est mériter un titre et la reconnaissance de ses pairs. Cela suppose d'être compétent dans son métier. Le candidat doit donc le prouver en concevant un chef-d'œuvre. Le but poursuivi est double : former des individus en même temps que des professionnels qualifiés. Il permet à chacun l'accomplissement de ses possibilités culturelles et professionnelles.

Dans ce cadre, les élèves composent un écrit préparatoire qui leur sert de support lors de l'épreuve orale. Si l'élève peut se servir de cet écrit personnel, il ne le présente

pas car c'est bien le contenu de la prestation orale, d'une durée de 15 minutes, qui est évaluée par le jury.

Comme le stipulent les programmes officiels en formation professionnelle, la perspective d'étude du français (langue et littérature) est d'amener l'élève à être capable de dire et écrire son métier, ce qui pourrait dans notre situation se formuler ainsi : amener l'élève à écrire pour mieux dire son métier.

Cela interroge les relations entre l'oral et l'écrit : prendre appui sur des paroles prononcées pour rédiger un compte rendu ou amener l'élève à développer à l'écrit les éléments déterminants d'une future intervention orale sont autant d'occasions de mieux interroger les zones de contact entre ces deux modes d'expression.

Cela sous-tend une certaine maîtrise de la langue à l'écrit et une certaine maîtrise des codes de la communication verbale et non verbale, toutes acquises progressivement au cours des trois années de formation. L'enseignement général et l'enseignement professionnel permettent une construction de compétences complémentaires dont l'oral de chef-d'œuvre est l'aboutissement, le point d'orgue. L'expertise du professeur de français intervient dans ce champ pour éclairer les modes de communication et pour expliciter les usages et les normes qui les déterminent.

S'agissant bien d'une production à contenu professionnel, il est légitime de s'interroger sur la fonction que peut revêtir cet écrit au sein du cursus scolaire et au-delà :

Quel est le contenu de cet écrit ? Quels en sont les intérêts ?

Il peut contribuer à la valorisation d'un individu qui communique dans le monde de l'entreprise : l'élève devenu professionnel sera confronté aux modes actuels de communication qui multiplient les formes d'échange (courriels, SMS, rapport écrit, compte-rendu oral...) au contact des différents intervenants qu'il croisera dans l'exercice de sa profession (hiérarchie, entreprises partenaires, clients professionnels ou particuliers). Il y sera désormais préparé.

Dans quelle mesure cet écrit soutient-il l'expression orale du candidat ?

En quoi ce travail préparatoire à l'oral du chef-d'œuvre permet-il à l'élève de devenir un professionnel ? Lui permettra-t-il de se valoriser par la suite lors d'un entretien d'embauche ?

En quoi est-il un atout pour mieux appréhender le métier qu'il exercera au contact des différents intervenants qu'il croisera dans l'exercice de sa profession (hiérarchie, entreprises partenaires, clients professionnels ou particuliers) ?

Des observations, menées lors de l'épreuve orale du chef-d'œuvre, en février 2022, dans le cadre de la préparation au baccalauréat, ont apporté quelques réponses à ces questions.

- 1) Les élèves ont globalement préparé avec soin leur oral. Cela conduit à penser qu'ils y accordent un intérêt.
- 2) Passer par l'écrit pour préparer l'oral de chef-d'œuvre les rassure. Cela leur permet d'être en confiance pour préparer l'examen, grâce aux conseils donnés en amont par les encadrants pendant les heures de préparation en classe.
- 3) A la lecture des différents jets réalisés pendant les heures de préparation, il apparaît que les élèves ont besoin de rédiger des phrases complètes : cela leur permet d'organiser leur pensée, de structurer leur travail et de s'approprier la vision globale du chef-d'œuvre.
- 4) Lors des prestations orales d'entraînement en vue de l'épreuve du baccalauréat, il a été observé que les élèves ne se contentent pas de lire ou de réciter leur production : ils se servent de leur travail comme d'un fil conducteur, jettent un rapide coup d'œil sur le plan et les idées organisées de leurs écrits au fur à mesure de l'avancée de leur exposé.

Ils arrivent à se détacher de leurs notes et le cas échéant parviennent à les compléter.

Des analyses plus poussées seront nécessaires pour étayer ces premiers constats mais ces premières conclusions nous encouragent à poursuivre nos expérimentations pour mieux accompagner nos élèves dans des formes professionnalisantes d'écriture.

3.2. Étayer l'activité d'écriture des élèves

Pendant les périodes de Formation en Entreprise, les élèves de brevet des métiers d'art Gravure sur pierre doivent rédiger un rapport d'activités dans lequel ils

présentent leur entreprise, listent les activités qui leur ont été confiées et décrivent plus précisément une à trois activités réalisées en stage. L'enseignante chargée de cette formation constate régulièrement certaines faiblesses dans les dossiers qui lui sont rendus. L'élève rédige de longues phrases explicatives là où un terme bien choisi et approprié pourrait alléger le discours. Il utilise le nom d'une marque fréquemment employée en entreprise pour désigner une catégorie d'outils. Les paragraphes manquent de liens entre eux ou encore les enchaînements paraissent redondants.

L'ensemble final manque de vocabulaire technique et professionnel.

Pour pallier ces faiblesses, elle leur a proposé de constituer ensemble un répertoire des termes techniques, verbes, mots de liaisons qui pourraient leur être utiles pour rédiger leurs écrits. Ces mots ont été regroupés par catégories : vocabulaire de la conception du projet, du tracé, des techniques, du matériel spécifique au métier, etc.

Au-delà d'un rappel de connaissance qui leur aura également été bénéfique, ce document partagé, qu'ils peuvent compléter à tout moment, peut ainsi leur servir de document support pour améliorer ou enrichir leurs propos.

Cette démarche ayant été initiée juste avant leur dernière période en entreprise, l'impact qu'elle pourra avoir sur leurs prochaines rédactions reste à mesurer.

3.3. Lire et écrire son métier en passant par la réalisation d'une bande dessinée – une expérience menée en co-intervention

Une équipe constituée d'enseignants de disciplines professionnelles (carrosserie et maintenance des véhicules automobiles) et de disciplines générales (français, histoire et géographie) est partie d'un constat : sans cadre, certains élèves, peu à l'aise avec l'écrit ou avec l'oral, ne produisent pas le travail demandé. En effet la consigne de produire un écrit quel qu'il soit (texte rédigé, prise de note, diaporama) afin de décrire une expérience de stage ou d'écrire pour présenter son entreprise a dérouté leurs élèves de seconde. Après discussion avec eux, ils ont noté qu'outre l'absence de cadre précis, le passage à l'écrit leur posait problème. Des réflexions comme « je sais ce que je veux dire mais je ne sais pas comment le dire » sont revenues à plusieurs

reprises. Les enseignants ont également constaté une très forte hétérogénéité dans la classe. Certains élèves produisaient mais beaucoup avaient peu ou très peu réalisé.

Lors d'une formation, la professeure de français de français a découvert la BDNF : Bande Dessinée, proposées par la Bibliothèque Nationale de France).² Elle a proposé d'utiliser cet outil qui permet de créer facilement une ou plusieurs planches de bande dessinée, support plus familier des élèves.³ L'outil étant facile d'utilisation, les élèves se l'approprient très rapidement. Cela permet aux moins scripteurs d'insérer des personnages ou des onomatopées qui permettent de décrire les humeurs ou les difficultés d'un personnage accomplissant des tâches complexes. Après une séance de présentation de l'outil, une activité de lecture de bande dessinée est organisée au sein du centre de documentation et d'information (bibliothèque du lycée), avec l'objectif de faire découvrir l'architecture de montage de ce type d'ouvrage. Les prérequis techniques, informatiques et littéraires validés, il ne restait qu'à amener l'élève à justifier le choix de telle ou telle bulle :

Pourquoi as-tu choisi de mettre un point d'interrogation au-dessus de la tête du mécanicien ?

- Parce qu'il cherche une solution, Madame.
- Parce qu'il ne sait pas quel est le bon outil pour démonter cette pièce, Monsieur.

La première étape était franchie, les élèves, grâce au dessin, étaient capables d'expliquer à l'oral et de présenter à la classe leur tâche. Il ne restait plus qu'à enrichir le travail en leur expliquant l'importance d'un cartouche pour situer les lieux, d'insérer des bulles plus riches où leur mécanicien expliquait au client ce qu'il faisait et comment il avait fait. Petit à petit, les planches se sont enrichies et il a fallu en créer d'autres.

Le bilan est très satisfaisant puisque que tous les élèves ont réussi à créer même les plus réticents ou les plus en difficultés avec l'écrit. Le choix d'un support mêlant

2. BDnF, la fabrique à BD, ressource accessible derrière ce lien : <https://bdnf.bnf.fr>

3. Exemple fourni en annexe.

image et texte les a motivés car il est différent de ce qui est fait traditionnellement en classe de français. Même si au départ ils ont trouvé l'idée plutôt ludique, cela leur a permis de découvrir les codes particuliers de la bande dessinée comme l'humour ou la poésie. De plus, la phase de questionnements par des enseignants et des camarades a permis à certains élèves d'enrichir les premières versions ; ils sont ainsi devenus rédacteurs sans s'en apercevoir. Chacun a été fier de montrer aux autres son projet et a eu à cœur de le défendre à l'oral.

Dans l'élaboration de cette séquence, les enseignants ont pris appui sur le référentiel du domaine professionnel et celui de français ; ils ont abordé des objets d'étude de la classe de seconde, notamment dans la perspective d'étude prescrite sous le titre : « Dire, écrire, lire le métier » :

- Devenir soi : écritures autobiographiques ;
- S'informer, informer : les circuits de l'information ;
- Dire et se faire entendre : la parole, le théâtre, l'éloquence.

Cet enseignement vise principalement l'acquisition de deux compétences :

- Maîtriser l'échange écrit : lire, analyser, écrire et adapter son expression écrite selon les situations et les destinataires ;
- Confronter des connaissances et des expériences pour se construire.

Cette séquence a représenté un lourd investissement des enseignants et a nécessité une longue période de trois mois de travail de classe. Cependant, ultérieurement, cela a constitué un gain de temps pour produire de nouveaux écrits à partir de cette technique rédactionnelle.

3.4. Accompagner le LÉA-Ifé [PRO] dans son lycée

La proviseure adjointe d'un des lycées impliqués témoigne du fait que la valorisation régulière de ce type de production écrite peut amener l'élève à prendre confiance

en lui et à produire un écrit de plus en plus étoffé, qui gagne en pertinence et l'aide à mieux se connaître. Elle estime que mieux se connaître, c'est aborder sereinement toutes les étapes de changement de la vie, la période post baccalauréat étant une étape importante de la vie d'un jeune.

La forme des épreuves orales évolue, du fait de nouveaux choix du ministère de l'Éducation nationale. Cependant, la question de la préparation des élèves à acquérir cette compétence reste une question partagée par les équipes de direction et les équipes d'enseignants devant ce constat.

Acquérir un argumentaire éclairé sur ses propres capacités à être un professionnel nécessite que l'on accueille sans jugement le droit des élèves à l'erreur. La nécessité de *multiplier les espaces d'évaluation formative* avant et après une période de formation professionnelle lui semble opportune pour favoriser l'acquisition de cette compétence. Il s'agit de se mettre d'accord au préalable, en équipe élargie, sur les attendus du passage à l'écrit en fonction du niveau des élèves. Les résultats de ces évaluations formatives peuvent être le levier d'une inscription si nécessaire, en accompagnement personnalisé et ce, tout au long de leur parcours de formation.

Cette cheffe d'établissement qualifie le LÉA-Ifé [PRO] de lieu de discussion ouverte ; il lui a permis, précise-t-elle, de prendre conscience de la multiplicité des moments d'échanges existants, entre élèves et professeurs autour de l'acquisition du métier. La co-intervention d'enseignants y contribue mais, remarque-t-elle, la difficulté rencontrée par les enseignants perdure pour transformer leur intention première en situation d'évaluation formative.

Pour conclure...

Notre recherche entre dans sa troisième année. Au fil du temps nos collaborations entre enseignement, recherche et pilotage d'établissements nous inscrivent dans une dynamique de légitimations réciproques et nous constituent en communauté d'apprentissage. Se travaillent en parallèle le soutien aux apprentissages des élèves et l'accompagnement du développement professionnel de tous les acteurs impliqués : les enseignants inventent et testent de nouvelles manières de faire, les

pilotes d'établissements assistent aux réunions chaque fois que possible et découvrent l'avancée des réflexions et des productions (création de ressources et publications). La chercheuse documente l'activité du collectif et profite dans ce contexte de retours immédiats sur ses tentatives de rapprochement des mondes de l'éducation et de la recherche en éducation et formation ; le LéA-Ifé [PRO] nous permet de repérer de manière directe et rapide l'utilité sociale de la recherche. De ce point de vue, la collaboration constitue une espace de coformation.

Nous joignons nos forces pour relever le double défi d'allier professionnalisation et préparation des élèves à des études supérieures, par des déclinaisons ajustées d'activités prescrites d'écriture. Pour atteindre ce but, nous concentrons notre attention sur le traitement des difficultés des élèves. Cela passe par la réduction des obstacles rencontrés par les enseignants, y compris en termes d'organisation du travail. D'une part, les pilotes d'établissements facilitent la co-intervention d'enseignants de disciplines générales et de disciplines professionnelles, d'autre part, les réunions de travail du LéA-Ifé [PRO] visent à soutenir la réflexion et les expérimentations en prenant appui sur la complémentarité des acteurs impliqués dans le projet. Le LéA-Ifé [PRO] donne de la visibilité à l'activité des praticiens ; il aide le corps enseignant à s'outiller théoriquement et en pratique. Recherche et production de ressources se nourrissent mutuellement. Pratiques, documentation scientifique et analyse des pratiques se mettent au service d'un renouvellement des pratiques scolaires.

Références bibliographiques

- Barbier, J.-M. (2013). Expérience, apprentissage, éducation. Dans L. Albarello, J.-M. Barbier, E. Bourgeois et M. Durand, *Expérience, activité, apprentissage* (pp. 65-92). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.albar.2013.01.0065>
- Bucheton, D. et Dezutter, O. (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : Un défi pour la recherche et la formation*. De Boeck université.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : Un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation & didactique*, 3(3), 29-48. Cairn.info. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>

- Chabanne, J.-C. et Dezutter, O. (2011). *Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.chaba.2011.01>
- Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, (4), 7-42.
- Delamotte-Legrand, R. (éd.). (2000). *Passages à l'écriture : Un défi pour les apprenants et les formateurs*. Presses Universitaires de France.
- Doquet, C. (2011). *L'écriture débutante : Pratiques scripturales à l'école élémentaire*. Presses universitaires de Rennes.
- Mieusset, C., Promonet, A., Emprin, F. et Philippot, T. (2019). Développement professionnel d'enseignants et verbalisation au sein d'un dispositif d'accompagnement pluriel. *Raisons éducatives - Verbalisation et apprentissages*, (23), 71-94.
- Paul, M. (2014). Passage à l'écriture et écriture du passage. Accompagner le changement au travers d'un dispositif d'écriture. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (31), 11-30. <https://doi.org/10.4000/dse.549>
- Pilorgé, J.-L. (2010). Un lieu de tension entre posture de lecteur et posture de correcteur : les traces des enseignants de français sur les copies des élèves. *Pratiques*, (145-146), 85-103. <http://journals.openedition.org/pratiques/1513>
- Promonet, A. (2015a). Du cahier de l'élève à l'activité enseignante en classe de français : Étude de la trace écrite d'une séance de lecture, du CM2 à la 6^e [Université de Reims Champagne Ardennes]. <https://www.theses.fr/2015REIML008/document>
- Promonet, A. (2015b). L'élaboration de la trace écrite : Le rôle de la reformulation. *Septentrion - Recherches - revue de didactique et de pédagogie du français*, (62), 31-50.
- Promonet, A. (2015c). Séances de lecture, à l'école et au collège. Continuité et discontinuité. *Le français aujourd'hui*, (189), 67-78.
- Promonet, A. (2017). Les traces écrites scolaires : Une cristallisation de discours. *Argumentation et analyse du discours*, (19). <https://doi.org/10.4000/aad.2465>
- Promonet, A. (2019a). La trace écrite scolaire : Un récit ? *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (181-182). <https://doi.org/10.4000/pratiques.6063>
- Promonet, A. (2019b). Trace écrite et apprentissage personnalisé, une piste didactique. *La nouvelle revue - Éducation et sociétés inclusives*, 86(2), 139-152. <https://doi.org/10.3917/nresi.086.0139>
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 287. <https://doi.org/10.3917/rac.010.0287>

Annexe



Extrait d'une production d'élève, en co-intervention de deux enseignants, alliant disciplines professionnelles (carrosserie et maintenance des véhicules automobiles) et disciplines générales (français, histoire et géographie).

Anexo



Extracto de una producción de un alumno, en co-intervención con dos docentes, que aún disciplinas profesionales (carrocería y mantenimiento automotor) y disciplinas generales (francés, historia y geografía).

Christophe Muller, Aurore Promonet,** Éric Fery,*** Florence Genin,**** Julian Manneville,*****
Stéphanie Joublin,***** y Catherine Leroy******

Escribir para aprender y apropiarse del oficio en los centros de formación profesional

Traducción de Carla Maglio

Resumen

Este artículo da cuenta del nacimiento de un proyecto de investigación realizado conjuntamente en tres centros educativos asociados (CEA) al Instituto Francés de Educación (IFE) dentro de la Escuela Normal Superior (ENS) de Lyon (Francia).

El CEA-IFE [PRO] se desarrolla actualmente en tres institutos de formación profesional de la región del Gran Este de Francia, en la academia Nancy-Metz: en el Lycée des Métiers entre Meurthe-et-Sânon, situado en Dombasle-sur-Meurthe, en el Lycée Camille Claudel, en Remiremont y en el Lycée Louis de Cormontaigne, en Metz.

Nuestra investigación es colaborativa y reúne actores de diversas procedencias en torno a una pregunta común: ¿cómo formar a los estudiantes de bachillerato técnico-profesional en prácticas de escritura que puedan abrirles puertas en el mundo del trabajo pero también les den acceso a la educación superior? ¿Cómo colaborar en esta perspectiva dentro de un equipo multidisciplinario?

Este artículo relata, en primer lugar la historia del nacimiento de nuestro colectivo, que reúne a inspectores, una investigadora, docentes y responsables de centros de enseñanza secundaria superior (16-19 años) que imparten formación técnico-profesional. En la segunda parte, unimos nuestras voces para presentar la problemática abordada por nuestra investigación, su

* Inspector Nacional de Educación, en Ciencias Industriales y Tecnología.

** Docente-investigadora en Ciencias del Lenguaje, doctora en Ciencias de la Educación y de la Formación, Institut national supérieur du professorat et de l'éducation, Université de Lorraine, Laboratoire: Centre de recherche sur les médiations.

*** Profesor de Francés e Historia-Geografía.

**** Profesora de Grabado en Piedra.

***** Profesor de Mantenimiento de vehículos automotores.

***** Profesora de Francés e Historia-Geografía.

***** Vicedirectora de bachillerato técnico-profesional.

inscripción en un marco teórico multidisciplinario y sus elecciones metodológicas. Por último, presentamos las experimentaciones realizadas en las clases. Ellas muestran las variaciones posibles del proyecto científico una vez que este, inmerso en la actividad de formación técnico-profesional, se confronta con la realidad. Esperamos mostrar cómo esta dinámica de ida y vuelta entre la reflexión teórica y la práctica sobre el terreno enriquece y legitima la colaboración.

Palabras clave

Prácticas de escritura • Formación técnico-profesional • Investigación colaborativa multidisciplinaria • Desarrollo profesional docente

Title

Writing to learn and embrace the trade in vocational training centers

Abstract

This paper presents the inception of a collaborative research project undertaken across three associated educational centers (CEA) affiliated with the French Institute of Education (IFE) within the École Normale Supérieure (ENS) in Lyon, France.

The CEA-IFE [PRO] is currently being implemented in three vocational training institutes in the Grand Est region of France, in the Nancy-Metz Academy: at the Lycée des Métiers between Meurthe-et-Sânon, located in Dombasle-sur-Meurthe, at the Lycée Camille Claudel in Remiremont, and at the Lycée Louis de Cormontaigne in Metz.

Our research is collaborative and brings together stakeholders from diverse backgrounds around a common question: how to train technical and vocational high school students in writing practices that can open doors to the world of work while also granting them access to higher education? How can we collaborate in this perspective within a multidisciplinary team? This article first narrates the history of the formation of our collective, which brings together inspectors, a researcher, teachers, and administrators from upper secondary education centers (ages 16-19) that provide technical and vocational training. In the second part, we join our voices to present the issues addressed by our research, its integration into a multidisciplinary theoretical framework, and the methodological choices made. Finally, we present the experiments conducted in the classrooms. They showcase the possible variations of the scientific project once it is immersed in the activity of initial technical and vocational training and confronted with reality. We hope to demonstrate how this dynamic interaction between theoretical reflection and on-the-ground practice enriches and legitimizes collaboration.

Keywords

Writing Practices • Professional Skill Development • Collaborative Multidisciplinary Research • Teacher Professional Development

1. Nacimiento del CEA PRO

Un proyecto de los cuerpos de inspectores

Un estudio de los resultados de las pruebas de certificación de bachillerato técnico-profesional, realizado por el colegio de inspectores nacionales de educación para la ciencia y la tecnología industriales (INE CTI), puso de manifiesto las dificultades que encuentran los estudiantes y aprendices a la hora de redactar informes de actividades. Estos informes escritos, que pretenden medir el grado de adquisición de determinadas competencias, se presentan oralmente ante jurados compuestos por profesores de formación profesional y por profesionales, tutores o maestros de oficios. Este trabajo se evalúa en el marco de las pruebas de certificación para la obtención de diplomas profesionales (certificado de aptitud profesional, bachillerato técnico-profesional, diplomatura de oficios artesanales).

Al mismo tiempo, los inspectores se preguntaban acerca de los medios para apoyar a los profesores de secundaria superior que, como parte del proceso de certificación de formadores docentes, tenían que escribir una memoria profesional.

Encuentros decisivos

Con motivo de la jornada de estudio sobre ALFABETIZACIÓN del 10 de enero de 2019, organizada por la Inspección Regional de Educación para la lengua francesa, el equipo de los INE CTI participó de un taller dedicado a los registros escolares escritos. Este taller permitió compartir prácticas entre la escuela y el bachillerato. En este contexto, hubo un espacio de intercambio con el CEA-IFE –“Trace écrite en Terre de Lorraine”–, una de cuyas profesoras titulares era la socia científica. El objetivo del taller era cuestionar las prácticas y el

conocimiento de las prácticas en cuanto a los registros escritos tanto en la escuela como en bachillerato técnico-profesional.

Nuestro segundo encuentro tuvo lugar durante las reuniones de formación de la Academia de Nancy-Metz, el 16 de diciembre de 2019. Se trató la cuestión de la colaboración en investigación-enseñanza: un ejemplo de investigación colaborativa fue presentado por la investigadora responsable científica del CEA-IFE “Traces écrites” y por un profesor de matemática, miembro de CEA-IFE y encargado de la coordinación entre las escuelas y colegios asociados en el marco de CEA-IFE.

La construcción de un proyecto común

Este es el contexto en el que vio la luz nuestro proyecto. Los INE CTI hicieron coincidir el estudio de las dificultades de los alumnos para producir escritos profesionales, la necesidad de acompañar a los profesores en su desarrollo profesional y el encuentro con la investigadora y su experiencia en el CEA-IFE, para proponer el proyecto de creación del CEA-IFE [PRO]. Después de que el expediente de nuestra candidatura fuera aceptado por la red nacional de CEA-IFE en febrero de 2020, nuestro trabajo de investigación colaborativa se inició en septiembre del mismo año. Combinamos la lectura de los conocimientos disponibles en torno a nuestras cuestiones con la escritura de nuestro proyecto. Partimos de una cita de Maela Paul, doctora en Ciencias de la Educación y especialista en la noción de acompañamiento en la formación, que explicita el papel de la escritura en la validación de la experiencia adquirida entre los adultos: “Para constituer la escritura (para aprender y apropiarse del oficio en el liceo técnico-profesional) como objeto de estudio, parecía necesario tanto considerar su especificidad (el marco instituido) cuanto abrir el espacio de su comprensión (el proceso instituyente de la escritura de la propia práctica)” (Paul, 2014, p. 12). Esta reflexión, trasladada a la formación profesional inicial en el bachillerato, constituyó un punto de partida para nuestra reflexión común.

Nos pareció que el contexto sociodidáctico de formación constituía un entorno favorable para el desarrollo colectivo de una didáctica multidisciplinaria de la escritura. En primer lugar, las prescripciones institucionales invitan a todos los profesores a contribuir al dominio por parte de los alumnos de la lengua francesa. Además, dado que perseguimos un doble reto en la formación –académico y profesional– la bivalencia frecuente de los docentes, la

formación en la alternancia y las modalidades de evaluación impulsadas por el Contrôle en Cours de Formation favorecen el desarrollo del trabajo colectivo. De hecho, en esta tarea, colaboran profesores, los equipos directivos de centros escolares y profesionales del mundo empresarial.

Trabajamos en referencia al modelo escocés propuesto por Kay Livingston durante una conferencia de consenso dedicada a la formación continua del profesorado y organizada por el Centro Nacional de Evaluación Escolar (CNESCO, noviembre de 2020). Buscamos, asimismo, que los docentes se hagan responsables de su propio desarrollo profesional y que sean capaces de investigar, de cuestionar lo que ocurre en sus aulas, a la luz de lo que dice la investigación. Promovemos en este proyecto lo que los escoceses llaman *enquiry*: una actitud indagatoria que combine investigación, reflexividad y prácticas profesionales. Durante un reciente viaje de estudios a Chicoutimi (Quebec), pudimos observar de modo concreto el apoyo a la formación continua de los docentes, organizados en comunidades de prácticas y en comunidades de aprendizaje, dentro del Consortium Régional de Recherche en Éducation (CRRE), un dispositivo de investigación colaborativa al servicio del desarrollo profesional, sostenido por la Universidad de Quebec en Chicoutimi (UQAC).

2. Llevar a cabo una investigación conjunta

El proyecto de investigación

Nuestra investigación colaborativa tiene como objetivo mejorar la preparación de los estudiantes para ingresar a su futura profesión, sabiendo que la redacción de un escrito de treinta páginas que reproduzca los logros de su experiencia de pasantía en un entorno profesional debe dar fe de su profesionalización. Hemos trabajado en un doble objetivo. Queríamos apoyar a los docentes de disciplinas generales y disciplinas profesionales en el acompañamiento a los jóvenes en este camino y poner a la investigación al servicio del desarrollo profesional de los docentes involucrados.

El interés de nuestro enfoque reside en la articulación entre el análisis de la actividad profesional de los docentes, tutores y directores de pasantía, con referencia a las nociones

de género y estilo (Clot y Faïta, 2000) y el abordaje didáctico de la profesionalización de los y las estudiantes del bachillerato técnico-profesional. Queremos comprender las lógicas de acción de los docentes, conjugadas con las de los estudiantes, en el seno de las disciplinas, para ayudar a estos últimos a optimizar las prácticas de escritura de formación (académica y profesional). Existe un importante número de trabajos sobre la escritura escolar y sobre los gestos didácticos de los docentes (Bucheton y Dezutter, 2008; Bucheton, 2009; Pilorgé, 2010; Chabanne y Dezutter, 2011; Doquet, 2011; Promonet, 2015, 2017, 2019). Nos concentramos, en el contexto de la escuela secundaria técnico-profesional, en la difícil transición a la escritura, instituida en escritura de la transición (Delamotte, 2000; Paul, 2014): transición al mundo de la empresa o a la educación superior.

Nuestra investigación se titula, en consecuencia: “Escribir para aprender y apropiarse de la profesión en la escuela secundaria técnico-profesional”. Su objetivo es responder a las siguientes preguntas: ¿cómo las intervenciones docentes conjuntas pueden apoyar esta escritura de aprendizaje, al mismo tiempo, singular y personal, pero también colectivamente instituida en cuanto género (escolar y profesional)? ¿Cómo puede la comunidad docente de la escuela secundaria técnico-profesional convertir esta tarea escolar académica en una actividad del proyecto de desarrollo personal? ¿Cómo se puede aprovechar esta situación de enseñanza-aprendizaje para una transición exitosa de la escuela al mundo de la empresa o a la educación superior?

La investigación

En esta perspectiva, procedimos en dos etapas. Constituimos un corpus de producciones de los estudiantes. Establecimos un protocolo de recopilación y análisis de cada documento. Identificamos las características de los textos: estructura general que favorezca la comodidad del lector (esquema equilibrado, títulos y subtítulos, ilustraciones de varios tipos, diagramas, etc.); grado de precisión de los pasajes descriptivos y explicativos (presencia de definiciones relevantes, comentarios y metalenguaje); marcas de enunciación que revelen la implicación personal del autor; inclusión del propósito del trabajo en un discurso académico, técnico, comercial; y dominio de la lengua. Esta fase exploratoria condujo a dos hallazgos que orientarían nuestra investigación. A pesar de estar destinados a la materialización de los proyectos de orientación

personal, algunos escritos atestiguaban una falta de personalización. La brecha fue significativa entre los escritos más frágiles y los más sólidos, en particular, en su contenido técnico.

En una segunda fase, intentamos indagar qué piensa la profesión de estas producciones. Confrontamos a profesionales de distintos oficios con los escritos de nuestros alumnos. Pedimos a cada profesional que seleccionara tres partes del escrito de un alumno que le llamaran especialmente la atención.

Les informamos lo siguiente:

Estamos llevando a cabo una investigación colaborativa para optimizar la profesionalización de nuestros estudiantes, apoyándonos en los escritos que dan cuenta de su profesionalización, exigidos para la obtención de sus diplomas. Usted es un profesional y es su opinión profesional sobre estas tres partes del escrito, en bachillerato técnico-profesional y certificado de oficio, la que nos interesa.

Esta entrevista de confrontación con las huellas escritas del aprendizaje profesional de los alumnos prevé algunas preguntas complementarias:

- ¿Qué le llamó la atención de cada una de las tres partes que eligió?
- ¿Reconoce su oficio en estas páginas? Si es así, ¿cuáles son los indicios?
- ¿Le parece que el autor de este informe es un buen profesional? ¿Qué detalles le inspiran esta respuesta?
- En su opinión como profesional, ¿cuál es la utilidad de este documento?

A través de estas entrevistas, inspiradas en las entrevistas de autoconfrontación con huellas de la actividad (Clot y Faïta, 2000; Theureau, 2010), esperamos acceder a la visión intrínseca de los profesionales entrevistados y percibir su recepción de los escritos producidos sobre su profesión. Los puntos de vista así recogidos son adecuados para respaldar nuestras decisiones colectivas en el acompañamiento a los estudiantes de secundaria, combinando experiencia, aprendizaje y educación (Barbier, 2013).

Paralelamente, se realizaron experimentaciones en los tres establecimientos actualmente implicados. El objetivo es formar a los alumnos en la escritura y que aprendan a utilizarla para expresarse de manera personal y auténtica.

3. Tres experimentaciones realizadas en la clase

3.1. Profesionalizar articulando lo oral y lo escrito: “la obra maestra”

La institución de Educación Nacional en Francia llama “obra maestra” a la realización que los estudiantes deben presentar para validar el certificado de aptitud profesional (CAP) o el bachillerato profesional.

La obra maestra remite a los *compagnons du devoir*² y tiene como objetivo poner en valor tanto la carrera profesional como la evolución individual en la profesión. Ser *compagnon* significa ganarse un título y el reconocimiento de los compañeros. Supone ser competente en el oficio. Por lo tanto, el candidato debe probarlo mediante la creación de una obra maestra. El objetivo que se persigue es doble: formar individuos a la vez que profesionales cualificados. Permite a todos realizar sus posibilidades culturales y profesionales.

En este contexto, los alumnos redactan un escrito preparatorio que les sirve de apoyo durante el examen oral. Si bien pueden usarlo durante la exposición, los alumnos no presentan este escrito personal porque lo que el jurado evaluará es el contenido de su presentación oral de quince minutos de duración.

Como lo estipulan los programas oficiales de formación profesional, el objetivo del estudio del Francés (Lengua y Literatura) es capacitar a los estudiantes para que puedan expresar y escribir su profesión, lo que en nuestra situación podría formularse de la siguiente manera: capacitar a los estudiantes para que puedan escribir con el fin de decir mejor su profesión.

Esto cuestiona las relaciones entre lo oral y lo escrito: apoyarse en el habla para redactar un informe, o hacer que el alumno desarrolle por escrito los elementos determinantes de una futura intervención oral son otras tantas oportunidades para cuestionar mejor las zonas de contacto entre estos dos modos de expresión.

Esto implica un cierto dominio de la lengua escrita y un cierto dominio de los códigos de la comunicación verbal y no verbal, los que se adquieren progresivamente a lo largo de los

2. *Compagnons du devoir* es una asociación que asegura a los jóvenes a partir de los 15 años y después de su bachillerato técnico-profesional una formación en oficios tradicionales. Sus fundamentos son el aprendizaje, la vida en comunidad y el *Tour de France*, un viaje de formación por distintas regiones del país. [N. de T.]

tres años de formación. La educación general y la formación profesional permiten construir competencias complementarias cuya culminación, o broche de oro, los constituye la “obra maestra” oral. La experiencia del profesor de Francés interviene en este ámbito para arrojar luz sobre los modos de comunicación y explicar los usos y normas que los determinan.

Por tratarse, efectivamente, de una producción con contenido profesional, es legítimo preguntarse sobre la función que puede asumir este escrito dentro del currículum escolar y más allá:

¿Cuál es el contenido de este escrito? ¿Cuáles son sus intereses?

Sin duda, puede contribuir a la valorización de quien deba comunicarse en el mundo empresarial: el estudiante devenido profesional se verá confrontado con los modos de comunicación existentes que multiplican las formas de intercambio (correo electrónico, SMS, informe escrito, informe oral, etc.), en contacto con los distintos agentes que encontrará en el ejercicio de su profesión (cuadros jerárquicos, empresas socias y colaboradoras, clientes profesionales o particulares). Y desde entonces estará preparado para ello.

¿En qué medida este escrito apoya la expresión oral del candidato?

¿De qué manera este trabajo preparatorio para la presentación oral de la “obra maestra” facilita al estudiante su transformación en un profesional? ¿Le permitirá más adelante mejorar sus aptitudes durante una entrevista de trabajo?

¿En qué medida representa una ventaja para una mejor comprensión de la profesión que ejercerá en contacto con los distintos agentes que encontrará durante ese ejercicio (cuadros jerárquicos, empresas socias y colaboradoras, clientes profesionales o particulares)?

Las observaciones realizadas durante la prueba oral de la “obra maestra” en febrero de 2022, en el marco de la preparación para el bachillerato técnico-profesional, proporcionaron algunas respuestas a estas preguntas.

- 1) En general, los alumnos prepararon su presentación oral con esmero. Esto nos lleva a pensar que se interesan por él.
- 2) Pasar primero por la escritura para preparar el examen oral de la “obra maestra” les otorga a los alumnos mayor seguridad. Les permite tener confianza en la preparación de la exposición, gracias a los consejos dados de antemano por los tutores durante el tiempo de preparación en clase.

- 3) De la lectura de los distintos borradores elaborados durante el tiempo de preparación, se desprende que los alumnos necesitan redactar frases completas: esto les permite organizar el pensamiento, estructurar su trabajo y asumir la visión global de la “obra maestra”.
- 4) Durante las presentaciones orales de preparación del examen de bachillerato técnico-profesional, se observó que los estudiantes no se contentan con solo leer o recitar su producción: usan su trabajo como hilo conductor, dando un vistazo rápido al esquema de exposición y a las ideas organizadas en sus escritos a medida que avanzan en su presentación.

Se despegan de sus notas y, llegado el caso, consiguen completarlas.

Para corroborar estos primeros resultados, serán necesarios análisis más exhaustivos, pero estas primeras conclusiones nos animan a continuar nuestras experimentaciones para acompañar mejor a nuestros alumnos en formas profesionalizantes de escritura.

3.2. Apoyar la actividad de escritura de los estudiantes

Durante los períodos de formación en el ámbito empresarial, los alumnos de la especialización en Grabado en Piedra deben redactar un informe de actividades en el que presenten su trabajo, enumeren las actividades que tienen encomendadas y describan con más precisión de una a tres actividades realizadas durante las prácticas. La docente a cargo de esta formación observa regularmente ciertas debilidades en los informes que recibe. El estudiante redacta largas frases explicativas ahí donde un término bien elegido y apropiado podría aligerar el discurso. O utiliza el nombre de una marca de uso frecuente en la actividad para designar una categoría de herramientas. Los párrafos carecen de conexión entre sí, o los encadenamientos resultan redundantes.

La producción final carece de vocabulario técnico y profesional.

Para mitigar estas debilidades, la docente les propuso que construyeran juntos un repertorio de aquellos términos técnicos, verbos, conectores que pudieran serles útiles para la redacción de sus escritos. Estas palabras fueron agrupadas por categorías: vocabulario de la concepción de proyecto, del diseño, de las técnicas, de los materiales específicos del oficio, etc.

Además de una recapitulación de sus conocimientos, lo que también les resulta beneficioso, este documento compartido, que los alumnos están en condiciones de actualizar en

cualquier momento, puede servirles del mismo modo como apoyo para mejorar o enriquecer sus objetivos.

Como este proceso se inició justo antes de su último período de formación en el mundo laboral, queda por medir el impacto que pueda tener en sus futuras producciones escritas.

3.3. Leer y escribir el propio oficio a través de la producción de una historieta – una experiencia realizada en co-intervención

Un equipo formado por docentes de disciplinas técnico-profesionales (Carrocería y Mantenimiento Automotor) y de asignaturas generales (Francés, Historia y Geografía) partió de una observación: sin un cierto marco, algunos alumnos que no se sentían muy cómodos ni con la escritura ni con la oralidad no elaboraban los trabajos solicitados. En efecto, la consigna de producir un escrito, del tipo que fuera (un texto, notas, presentación de diapositivas), para describir una experiencia de las pasantías o para escribir a los fines de presentar su ámbito laboral desconcertó a sus alumnos de la secundaria superior. Tras discutirlo con ellos, notaron que, a falta de un marco preciso, el pasaje a la escritura les resultaba problemático. Reflexiones como “sé lo que quiero decir, pero no sé cómo decirlo” se repitieron en varias ocasiones. Los profesores también observaron un alto grado de heterogeneidad en la clase. Algunos alumnos producían, pero muchos lo hacían poco o muy poco.

Durante un curso de formación, la profesora de Francés descubrió la *BDNF-la fabrique à BD*, de la Bibliothèque Nationale de France,³ y propuso utilizar esta herramienta que permite crear fácilmente una o varias tiras de historieta, lo que resulta un medio más familiar para los alumnos.⁴ Como la herramienta es fácil de usar, los alumnos se la apropian muy rápidamente. Esto les permite a los estudiantes menos familiarizados con la escritura insertar personajes u onomatopeyas para describir los estados de ánimo o las dificultades de un personaje que realiza tareas complejas. Tras una sesión de presentación de la herramienta, se organiza

3. *BDnF, la fabrique à BD*, es una aplicación gratuita disponible en línea de la Biblioteca Nacional de Francia que permite realizar tiras, novelas y otras obras gráficas que mezclen ilustración y texto. <https://bdfn.bnf.fr>

4. Ejemplo en la ilustración del Anexo.

una actividad de lectura de historieta en el centro de documentación e información (biblioteca del establecimiento escolar), con el objetivo de ayudar a que los alumnos descubran la arquitectura de montaje de este tipo de obras. Una vez validados los prerequisites técnicos, informáticos y literarios, solo faltaba animar a los alumnos a que justificaran la elección de uno u otro globo de diálogo:

- ¿Por qué elegiste poner un signo de interrogación sobre la cabeza del mecánico?
- Porque está buscando una solución, profesora.
- Porque no sabe cuál es la herramienta adecuada para desmontar esta pieza, profesor.

La primera etapa estaba superada: los alumnos, gracias a la historieta, eran capaces de explicar oralmente sus tareas y presentarlas a la clase. Solo quedaba enriquecer el trabajo mostrándoles la importancia de una viñeta para situar los lugares; o de insertar globos de diálogo más ricos, donde su mecánico explicara al cliente lo que hacía y cómo lo había hecho. Poco a poco, las tiras se fueron enriqueciendo y hubo que crear otras.

Los resultados fueron muy satisfactorios, ya que todos los alumnos consiguieron crear, incluso los más reticentes o los que tenían más dificultades con la escritura. La elección de un soporte que mezcla imagen y texto los motivó porque es diferente de lo que se hace tradicionalmente en clase de Francés. Aunque al principio la idea les pareció más bien lúdica, les permitió descubrir los códigos particulares de la historieta, como el humor o la poesía. Por otra parte, la fase de preguntas por parte de profesores y compañeros les permitió a algunos alumnos enriquecer sus primeras versiones; se convirtieron así en escritores sin darse cuenta. Todos se sintieron orgullosos de mostrar su proyecto a los demás y tuvieron muchas ganas de defenderlo oralmente.

En el desarrollo de esta actividad, los docentes se apoyaron en el marco referencial del ámbito profesional y del Francés; abordaron los objetos de estudio de ese curso de secundaria superior, específicamente, desde la perspectiva de estudio prescripta bajo el título: “Decir, escribir, leer la profesión”:

- Devenir uno mismo: escrituras autobiográficas;
- Informarse, informar: los circuitos de la información;
- Decir y hacerse oír: la palabra, el teatro, la elocuencia.

Esta actividad educativa tiene como objetivo principal la adquisición de dos competencias:

- Dominar el intercambio escrito: leer, analizar, redactar y adaptar la propia expresión escrita según la situación y los destinatarios;
- Confrontar conocimientos y experiencias para construirse a sí mismo.

Esta secuencia supuso una fuerte inversión por parte de los profesores y requirió un extenso período de tres meses de trabajo en clase. Sin embargo, ulteriormente, constituyó un ahorro de tiempo en la producción de nuevos trabajos a partir de esta técnica de escritura.

3.4. Acompañar al CEA-IFE [PRO] en su escuela secundaria

La vicedirectora de una de las escuelas secundarias técnico-profesionales involucradas testimonia que el desarrollo constante de este tipo de producción escrita puede llevar al estudiante a ganar confianza en sí mismo y a producir escritos cada vez más robustos, que ganen en relevancia y lo ayuden a conocerse mejor. En su opinión, conocerse mejor implica afrontar con confianza todas las etapas de cambio de la vida, siendo el período posterior al bachillerato una etapa importante en la vida de un joven.

La forma de los exámenes orales cambia, según las nuevas decisiones adoptadas por el Ministerio Nacional de Educación de Francia. Sin embargo, ante estas constataciones, la cuestión de la preparación de los alumnos para que adquieran esta competencia sigue siendo compartida por los equipos directivos y los equipos docentes.

Adquirir competencias para una argumentación fundada en las capacidades profesionales exige que se reconozca, sin juzgar, el derecho de los alumnos al error. La necesidad de *multiplicar los espacios de evaluación formativa* antes y después de un período de formación profesional le parece lo adecuado para favorecer la adquisición de esta competencia. Se trata de llegar a acuerdos previos, de la forma conjunta más amplia, acerca de las expectativas respecto de la transición a la escritura en función del nivel de los alumnos. Los resultados de estas evaluaciones formativas pueden servir de palanca para inscribirse, si es necesario, en un acompañamiento personalizado a lo largo de su formación.

Esta responsable de establecimiento describió el CEA-IFE [PRO] como un lugar de debate abierto y afirmó que le había permitido tomar conciencia de la multiplicidad de las oportunidades de intercambio existentes entre alumnos y profesores en torno a la adquisición de su oficio. La co-intervención de los docentes contribuye a ello pero, enfatizó, persiste la dificultad encontrada por los docentes para transformar su intención inicial en una situación de evaluación formativa.

Para concluir

Nuestra investigación está entrando en su tercer año. Con el tiempo, nuestras colaboraciones entre docencia, investigación y gestión de establecimientos nos sitúan en una dinámica de legitimaciones recíprocas y nos constituyen en una comunidad de aprendizaje. Al mismo tiempo, se trabaja el apoyo a los aprendizajes de los alumnos y el acompañamiento al desarrollo profesional de todos los actores implicados: los docentes crean y ponen a prueba nuevas formas de hacer, los responsables escolares asisten a las reuniones siempre que es posible y descubren el avance de las reflexiones y producciones (creación de recursos y publicaciones). La investigadora documenta la actividad del colectivo y saca provecho, en este contexto de devoluciones inmediatas, para sus intentos de acercar los mundos de la educación y de la investigación en educación y formación; el CEA-IFE [PRO] nos permite identificar directa y rápidamente la utilidad social de la investigación. Desde este punto de vista, la colaboración constituye un espacio de co-formación.

Aunamos esfuerzos para afrontar el doble reto de combinar la profesionalización y la preparación de los estudiantes para los estudios superiores, mediante modificaciones y ajustes de las actividades de escritura prescriptas. Para lograr este objetivo, concentramos nuestra atención en el tratamiento de las dificultades de los estudiantes. Esto implica reducir los obstáculos encontrados por los docentes, incluso en términos de organización del trabajo. Por un lado, los responsables de los establecimientos facilitan la co-intervención de los docentes de asignaturas generales y de asignaturas de formación profesional; por otro, las reuniones de trabajo del CEA-IFE [PRO] tienen como objetivo apoyar la reflexión y la experimentación en la base de la complementariedad de los actores implicados en el proyecto. El CEA-IFE [PRO] da visibilidad a la actividad de los practicantes y ayuda al cuerpo docente a equiparse teórica y prácticamente. La investigación y la producción de recursos se alimentan mutuamente.

Las prácticas, la documentación científica y el análisis de las prácticas se ponen al servicio de una renovación de las prácticas escolares.

Referencias

- Barbier, J.-M. (2013). Expérience, apprentissage, éducation. En L. Albarello, J.-M. Barbier, E. Bourgeois y M. Durand, *Expérience, activité, apprentissage* (pp. 65-92). París: Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.albar.2013.01.0065>
- Bucheton, D. y Dezutter, O. (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français: Un défi pour la recherche et la formation*. De Boeck université.
- Bucheton, D. y Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: Un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation & didactique*, 3(3), 29-48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Chabanne, J.-C. y Dezutter, O. (2011). *Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.chaba.2011.01>
- Clot, Y. y Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, (4), 7-42.
- Delamotte-Legrand, R. (éd.). (2000). *Passages à l'écriture: Un défi pour les apprenants et les formateurs*. París: Presses Universitaires de France.
- Doquet, C. (2011). *L'écriture débutante: Pratiques scripturales à l'école élémentaire*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Mieusset, C., Promonet, A., Emprin, F. y Philippot, T. (2019). Développement professionnel d'enseignants et verbalisation au sein d'un dispositif d'accompagnement pluriel. *Raisons éducatives - Verbalisation et apprentissages*, (23), 71-94.
- Paul, M. (2014). Passage à l'écriture et écriture du passage. Accompagner le changement au travers d'un dispositif d'écriture. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (31), 11-30. <https://doi.org/10.4000/dse.549>
- Pilorgé, J.-L. (2010). Un lieu de tension entre posture de lecteur et posture de correcteur: les traces des enseignants de français sur les copies des élèves. *Pratiques*, (145-146), 85-103. <http://journals.openedition.org/pratiques/1513>
- Promonet, A. (2015a). Du cahier de l'élève à l'activité enseignante en classe de français: Étude de la trace écrite d'une séance de lecture, du CM2 à la 6^e [Université de Reims Champagne Ardennes]. <https://www.theses.fr/2015REIML008/document>
- Promonet, A. (2015b). L'élaboration de la trace écrite: Le rôle de la reformulation. *Septentrion - Recherches - revue de didactique et de pédagogie du français*, (62), 31-50.

- Promonet, A. (2015c). Séances de lecture, à l'école et au collège. Continuité et discontinuité. *Le français aujourd'hui*, (189), 67-78.
- Promonet, A. (2017). Les traces écrites scolaires: Une cristallisation de discours. *Argumentation et analyse du discours*, (19). <https://doi.org/10.4000/aad.2465>
- Promonet, A. (2019a). La trace écrite scolaire: Un récit? *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (181-182). <https://doi.org/10.4000/pratiques.6063>
- Promonet, A. (2019b). Trace écrite et apprentissage personnalisé, une piste didactique. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 86(2), 139-152. <https://doi.org/10.3917/nresi.086.0139>
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche "cours d'action". *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 287. <https://doi.org/10.3917/rac.010.0287>

